

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ	3	<i>Kozma Tamás</i>
EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON	13	<i>Forray R. Katalin</i>
AZ AUTONÓMIÁK KORA	28	<i>Sáska Géza</i>
A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI	49	<i>Liskó Ilona</i>
AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI	63	<i>Imre Anna</i>
EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN	73	<i>Nagy Péter Tibor</i>
DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSOROKTATÁSBAN	96	<i>Hrubos Ildikó</i>

MÉRLEGEN, 1990–2002

OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ

ANÉLKÜL TELT EL A 2000. ÉV, hogy a millenniumra jósolt világháborúk be következtek volna. 2000 azonban még az előző ezredhez tartozott. Az új évezred nyitánya 2001. És szeptember 11-e valóban be is következett.

Azóta a transzformációk kutatása a sláger (*Fuchs 1996; Radó 2001*). Eddigi legfőbb tanulsága, hogy a kilencvenes években nem egy átalakulás kezdődött meg – nálunk, Európa keleti felén –, hanem a mi rendszerváltásunk/rendszerváltozásunk csupán része egy világméretű átalakulási hullámnak, amely az egész Földön végigsöpör. Gazdasági, társadalmi és politikai átalakulások kezdődtek egy időben, amelyek összekapcsolódtak, egymásba fonódtak, végül egyetlen világméretű transzformációs hullámmá nőttek. Ilyen méretű átrendeződést utoljára a hatvanas években éltünk meg. Akkor – nagyjából egy időben – befejeződtek a világháborús helyreállítási periódusok, megjelentek a világűr-kutatások, új méreteket öltött az atomfegyverkezés, fölbomlottak a gyarmatbirodalmak, és új nemzedékek léptek a politikai porondra, amelyek új válaszokat kerestek az új kihívásokra. A világháború nemzedéke félreállt, vagy ifjúsági mozgalmak állították félre őket. A nyolcvanas és kilencvenes évek fordulójára – ha jól számoljuk, egy újabb nemzedék megjelenésével – valami hasonló következett be. A robbanást az okozhatta, hogy a különféle területek modernizációja időben egybeesett. Az önmagukat túlélte, világtól elszigetelődött, még a világháború idején kialakult totális államok összeomlottak, új politikai osztályok léptek a porondra a régiók helyén.

Az új transzformációs hullám talán legfontosabb hatása, hogy a hosszú távú folyamatok közvetlenül is érzékelhetővé váltak. Megszűntek a vasfüggönyök, amelyek egy-egy országtól vagy régiótól távoltartották őket, ideig-óráig ellensúlyozva ezzel a globális hatásokat. Szabadabbá vált a migráció – az emberiség átrendeződése a Földön. Világméretűvé szélesedett a piac, ahol az eddig helyi értékű termékek és teljesítmények le- vagy fölértékelődtek. Nyilvánvalóvá lett, hogy a túlélésért folytatott küzdelemben a környezeti és az emberi erőforrásokat súlyosan kizsákmányolták; fölhasználásuk a jövőben már csak együttműködésekkel lehetséges. Mindez sokszerűen érte az átalakuló politikai rendszereket és a politikába belépő új politikusokat. A kilencvenes évek politikatörténete a kihívásokra adott válaszkísérletekről szól.

Hogyan illeszkedett az oktatás megújítása ebbe az átalakulásba? Milyenek voltak (lehettek volna) a transzformációs oktatáspolitikák?

Modellek

Oktatáspolitikán a következőkben azokat a szándékokat és döntéseket értjük, amelyeket az oktatás különféle szintű irányítói megfogalmaznak, és amelyek az oktatásügyi történetekben megvalósulnak, dokumentálhatók. Az oktatáspolitikát tehát úgy értelmezzük, mint az egyénektől már függetlenné vált, jellegzetes reagálást a társadalmi változásokra. Az így meghatározott oktatáspolitikák elméletileg és empirikusan is vizsgálhatók; csoportokat képezhetünk belőlük, és modelleket alkothatunk a megértésükhöz.

Az oktatáspolitikákat például csoportosíthatjuk aszerint, hogy bal- vagy jobboldaliak, közösség- vagy függetlenségelvűek, progresszívek vagy regresszívek stb. (*Bence 2002*). Tanulságos értékelni ezekben a dimenziókban az oktatásirányítók (politikai csoportosulások, helyi vagy országos oktatásirányítók, állami oktatási rendszerek stb.) szavait és tetteit. Ilyenformán egységes oktatáspolitikává rajzolódnak ki a különböző nézetek, jelszavak, intézkedések, döntések, elhatározások, fejlesztések stb. amelyeket az egyes történetekből kihámozhatunk. Nagyjából a következőképp csoportosíthatjuk őket:

baloldali közösségelvű	jobboldali közösségelvű
baloldali függetlenségelvű	jobboldali függetlenségelvű

Ha az oktatáspolitikákat a szervezeti változások mintájára modellezzük, akkor két dimenzióban csoportosíthatjuk őket. Az egyik dimenziót a megőrzés, megtartás (stabilizáció), a másikat pedig az átalakítás, megújítás (innováció) jelentheti (*Kozma 1985*). A vizsgált oktatáspolitikák (tervek, intézkedések, eredmények stb.) eszerint törekedhetnek arra, hogy az átalakulás során értékeiket, eredményeiket és struktúráikat megőrizzék; illetve arra is, hogy az oktatásügyet a globális folyamatokhoz igazítsák, megújítsák. Az oktatáspolitikus persze mindkettőre törekszik: egyszerre szeretne modernizálni és konzerválni. Nem is ez a kérdése, hanem a megfelelő arányok eltalálása; modernizálni az elért eredmények alapján – vagy megőrizni a bevált struktúrákat, alkalmazkodva a kor követelményeihez.

Eszerint az adott oktatáspolitikákat körülbelül így csoportosíthatjuk:

- az oktatásügyet érő kihívásokra lassan reagál, az átalakulások hatására koordinálatlanná válik;
- az oktatásügyet érő kihívásokra gyorsan és erőteljesen (kapkodva?) reagál; a változások során hagyományait és eredményeit fölszámolja, elveszti;
- az oktatásügyet érő kihívásokra gyorsan és erőteljesen reagál; a változásokkal szemben védekezik, az elért eredmények fontosabbak, mint a változtatás
- az oktatásügyet érő kihívásokra gyorsan reagál; kreatívan változtat.

A kategóriák finomíthatók, az elnevezések pontosíthatók. Mindez nem változtat azon, hogy az ilyen modellezés merev és történetietlen. Ráadásul az ilyen modellezés még normatív is – miközben semlegesnek és leírónak mutatja magát. (A lassú innováció és törekény stabilitás mégiscsak negatív, legalábbis az erőteljes innovációval és az erős megtartóképeség pozitívumaival szemben. És megfordítva: ez utóbbi olyan ideáltípus, amelyre eszerint az oktatáspolitikának törekednie kell.)

A modellek mögött konkrétumok állanak. Esetek, politikák, amelyeket jónak vagy rossznak értékel, amelyeket kíváncsún tartanánk vagy elutasítandónak vélünk. Mert a transzformáció kutatója is – bár törekszik rá – *homo politicus*, beállítódásokkal és értékekkel (Lipset 1995). Mégis, a modellezés és összehasonlítás kijózanít. Segít abban, hogy több oktatáspolitikát egyszerre mérlegeljünk, és talán távol is tart attól, hogy egyiket vagy másikat – kutatási eredménynek álcázva – képviselni akarjuk.

Politikák

Egy kutatás során az ún. harmadfokú intézmények kialakulását és sajátosságait vizsgáltuk meg (Kozma et al 2002). Azt kérdeztük, szükségesek és lehetségesek-e ilyen intézmények Magyarországon. Azt találtuk, hogy harmadfokú intézményeket különféle szándékokból hoznak létre. Bár hasonlóképp hívják őket, a valóságban nagyon is különböző oktatáspolitikák termékei, eredményei. Különféle típusú harmadfokú intézmények mögött különféle típusú oktatáspolitikákat fedeztünk föl tehát. Most ennek a munkának az eredményeit használjuk föl, hogy az oktatáspolitikák fönti változatait kézzelfoghatóvá tegyük.

Közösségi főiskola. Az amerikai közösségi főiskolának két párhuzamos története van. Egyesek szerint a középfokú oktatásból nőtt ki (Cohen 1996). Ebben a megközelítésben úgy foghatjuk föl, mint a középiskolák meghosszabbítását és specializálódását. Ez az értelmezés különösen az 1930-as évektől, a közösségi főiskolák első fejlődési hullámától volt uralkodó. Ekkor a közösségi főiskolát elsősorban egyfajta félfelsőfokú szakképzésnek tekintették. A középiskolai hagyomány a mai napig meglátja rajta, mind hallgatói összetételében, mind pedagógusi kultúrájában, mind pedig programkínálatában. A másik értelmezés szerint azonban a közösségi főiskolák egyfajta alternatív felsőoktatásként jöttek volna létre (népi főiskolák), mégpedig a 19. század második felében, Amerika nagy hódítási korszakában (Shearon & Tollefson 1999). A közösségi főiskola ötlete a 19. század közepéről származik. Mások a közösségi főiskola gondolatának kialakulását az ún. földadományozási törvényhez kötik (1862). Ez a törvény földtulajdont tartott fönt és biztosított olyan intézmények számára, amelyek a helyi lakosoknak praktikus (termelési, gazdálkodási stb.) ismereteket nyújtanak („népi kollégiumok”). Az első közösségi főiskola (junior college, „kisfőiskola”) 1902-ben alakult (Joliet, Illinois) (Márkus 2002).

Az egyik végletet ma is azok a közösségi főiskolák jelentik, amelyek csaknem kizárólag kiegészítő és fölzárkóztató programokat kínálnak (ezeknek természetesen foglalkoztatásra, elhelyezkedésre való fölkészítés is része kell legyen). Így egyfajta emelt szintű és bővített jellegű „tanoncképzés” jön létre. Ez a képzés különösen az 1930–

1970 közötti korszakra volt jellemző, és ma is jellemző a vidéki főiskolákra. A másik véletlet azok a tantervek jelenítik meg, amelyek ún. fölgyorsító, áthidaló programokat nyújtanak; vagyis olyanokat, amelyek a felsőoktatás bevezető két évét jelentik (kredit-kurzusok). Az ilyen kurzusok ún. részfokozatokkal (*associate degree*) fejeződnek be; vagyis olyanokkal, amelyek a felsőoktatásban megszerezhető fokozat felét jelentik. Az 1990-ben kezdődő újabb időszakban a kredit-kurzusok és részfokozatok aránya fokozatosan csökkent a fokozattal nem záruló tanfolyamokhoz képest. Ettől az időszaktól kezdve a közösségi főiskolák fokozatosan el- (vissza-) tolódtak abba a státusba (félfelsőfok), amelyben az 1930-as években voltak.

A közösségi főiskola egy olyan oktatáspolitikai terméke, amelyet erősen innovatívnak és kevésbé stabilizálóknak nevezhetnénk. Ez az az eset, amelyben az oktatáspolitikai folyamatosan igazodik az aktuális elvárásokhoz – miközben fokozatosan föladya a korábban elért eredményeket. A közösségi főiskola jellegzetes amerikai termék. A szervezetkutatások nyelvén változó, sodródó oktatáspolitikát mondhatnánk.

Alternatív intézmények. A harmadfokú intézmények további nem oktatási célokat is szolgálhatnak (társadalmi átalakulás, kulturális forradalom, vidékfejlesztés, a mezőgazdaság transzformálása stb.). Ennek megfelelően a harmadfokú képzés alternatív intézményeivel főként a fejlődő országokban találkozunk. Az előképek is világosak. Az alternatív harmadfokú képzések mögött Paulo Freire vagy Ivan Illich tűnnek föl. Ha a megszervezés és a technika a 21. századot idézi is (virtuális egyetemek), a forrásvidék az alternatív iskolák és a fölszabadítás pedagógiája (*Moura & Levy 2000*).

A dél-afrikai felsőoktatási reform egyik célkitűzése alternatív harmadfokú intézményhálózat életre hívása a gyarmati rendszerben kialakított felsőoktatási rendszer mellett a különböző társadalmi csoportok egyenlőtlenségeinek orvoslására. Sajnos ez a kísérlet kudarcot vallott: a felsőoktatás eltömegesedése folytán a hagyományos intézményeket a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok is intenzívebben keresték, mint a számukra följánlott alternatív intézményeket.

Az UCA-Managua kísérletben Közép-Amerika első magánintézményét hozták létre (*Universidad Centro-americana*). Az intézményt 1960-ban, a Somoza-diktatúra idején, a diktátor által adományozott területen, a diktátor személyes támogatásával alapították. A Nicaraguában zajló forradalomban az intézmény hallgatósága és oktatói gárdája is részt vett (a jobboldalon). A forradalom lezárulása után azonban sikerült autonómiáját biztosítani (egyetemi önrendelkezés). Az AUSJAL (a jezsuita fönn tartású főiskolák latin-amerikai szövetsége) az 1990-es évekre 23 felsőfokú intézményt egyesít 200 000 hallgatóval és kb. 10 000 oktatóval. Jelszavuk (*Figyelj, mérle gelj, cselekedj!*) alapján a gazdasági fejlődéshez és a társadalmi igazságossághoz kívánnak hozzájárulni Latin-Amerikában.

A kisebbségi csoportok intézményei – helyi főiskolák, anyanyelvű felsőfokú oktatás, különböző vallási csoportok által fönn tartott főiskolai szervezetek stb. – a társadalmi szegregációt szolgálják. A szegregálódás önvédelem. A kisebbségi csoport az ilyen, maga által fönn tartott és irányított intézménnyel igyekszik megtartani azonoságadatát és ápolni a kultúráját. Ezeket az intézményeket a többségi társadalom rendszerint elkülönüléssel (kiszakadás, eltávolodás, elhatárolódás stb.) vádolja meg.

A kisebbségi társadalom számára ezzel szemben a fönnm maradás zálogai lehetnek. Az 1990-es évek óta tartó átalakulások idején a különböző kisebbségi csoportok részéről mind határozottabb a törekvés arra, hogy ne csak harmadfokú intézményeket hozzanak létre identitásuk fönntartására, hanem az oktatási rendszer teljes vertikumát is kiépíthessék (*Riedel 2001*).

Sajátos szerepre vállalkoznak a kétnyelvű harmadfokú intézmények. Különösen a határon átnyúló együttműködésekben van társadalomformáló szerepük. Ezek az együttműködések akkor sikeresek, ha egy hagyományosan kialakult lokális azonosság tudatot kell hagyományos eszközökkel fölerősíteni (a felsőoktatás szimbolikus hatásai). Sikertelenek azonban akkor, ha a városhiányos térségek lakosságát távolabbi urbanizációs központok erőteljesen elszívják.

Az alternatív harmadfokú intézmények a védelmező, elzárkózó, függetlenségre törekvő oktatáspolitikák jellegzetes termékei és megjelenítői. Az ilyen oktatáspolitikák – rendszerint inkább „alulról” és „oldalról”, semmint felülről kezdeményezettek –, a stabilitást részesítik előnyben, akár az innováció árán is. Egyenes ági leszármazottai azoknak a kommunáknak, közösségeknek, ellenálló központoknak stb., amelyekben „a jövő formálódik”. A „permanens képzés” és az „életre szóló tanulás” ebben az oktatáspolitikában a bezárkózással és az önerőre támaszkodással fonódik össze. Az alternatív tanulások és intézmények – különösen ha a nem-formális szférában szerveződnek (*Cunningham 1996*) – a társadalom iskolátlanításától a társadalom fölszabaddításáig vezethetnek el.

Magánintézmények. A társadalmi átalakulás során tehát olyan tömegigények szabadultak föl, amelyekre az átmeneti országok oktatáspolitikája nem volt képes válaszolni. A válaszadás egyik formája a nemzetközi tőke bevonása a felsőoktatás szanálásába éppúgy, mint a gazdasági élet szanálásába is. Ez vagy spontán privatizálódással jár (pl. Románia, Ukrajna vagy számos latin-amerikai ország esete), vagy pedig a multinacionális oktatási vállalkozások föltűnésével. (Oroszország és az ún. balti államok esetében ezt kívánta megelőzni a Soros Alapítvány közreműködése az oktatás helyreállításában.)

A magánintézményeket *Altbach (1999)* „privát Prometheusoknak” nevezi, utalva a lebilincsel mitológiai alakra, meg arra a folyamatra – privatizáció – is, amelynek révén szabadulásukat keresik. Megállapítja, hogy az átmeneti országokban világszerre robbanásszerű felsőoktatási expanzió indult. A kormányok pénz hiányában külföldi tőkét igyekeznek bevonni a felsőoktatásba. Ezért az oktatás piacosodik, vállalkozási formát ölt, nemzetközivé válik és globalizálódik (a hagyományos akadémiai felsőoktatást mint védjegyet használják föl).

Lukács (2002) ugyanezt fejtegeti, amikor a magyarországi felsőoktatás fejlesztésének perspektíváit vizsgálja. A felsőoktatási politika a tömegesedés során fokozatosan elveszti mozgásterét és választási lehetőségeit. Olyan nemzetközi versenybe kényszerül, amelyben csak a multinacionális (felső)oktatási vállalkozásokkal szövetkezve tud helytállni. Ez parancsolóan veti föl a centralizált irányítás lebontását és az intézmények képessé tételét a piaci kihívások megválaszolására. Valóban, az oktatás meghatározott szektoraiban ez ma már nem megfontolás és elhatározás kérdése, hanem a

globalizáció kényszerű parancsa (oktatási vállalkozások, nemzetközi iskolaiüzemeltetési cégek stb.).

A privatizáció az egyik jellemző oktatáspolitikai átalakuló országokban. Ha modellünkben helyet keresünk neki – különösen a kelet-európai országok esetét vizsgálva –, megállapíthatjuk, hogy jellegzetesen passzív és törékeny oktatáspolitikai (különösen az olyan spontán privatizációk esete, mint amilyen számos fejlődő országban ment végbe, vagy ami jellegzetesen megtörtént Európa keleti országaiban a kilencvenes évek első felében). Hogy passzív, azt nyilvánvalóvá teszik a felsőoktatás széttöredezésének fejleményei. Hogy törékeny, azt pedig a nemzetköziesedő vállalkozási hullámban derül ki. Példa ez arra, hogy mi történik, amikor a gyöngye innovációs készség elégtelen stabilizáló erővel párosul.

Regionális főiskola. A világháborút követő helyreállítási periódus után – körülbelül az 1960-as évektől – megindul az európai oktatási rendszerek eltömegesedése. A tradicionális intézmények nem tudják többé fogadni a hallgatói áradatot. A konzervatív kormányzatok a kétcsatornás rendszer megerősítésével – ahol nincs, kialakításával (Nagy-Britannia) – próbálják a növekvő hallgatói létszámot az egyetemektől elterelni. A jóléti (szocialista, szociáldemokrata, baloldali) kormányzatok felsőoktatási reformokkal kísérleteznek. Ennek során – az amerikai közösségi főiskolát modellnek véve – kialakítják a *komprehenzív főiskola* modelljét, és nagyszabású hálózatfejlesztésbe fognak.

Néhány regionális főiskolát vizsgálva (Grange Community College, Írország; Ayr Community College, Skócia; Hertford Regional College, Anglia) a következőket állapítottuk meg (*Kozma et al 2002*).

A regionális harmadfokú intézmény rendszerint kis létszámú képzőhely. Hallgatói a közvetlen környezetből vagy elérhető közelségből verbuválódnak (*Osborne & Molyneux 1981*).

- A regionális főiskola rövid ciklusú képzési programokat kínál, amelyek rendszerint nem vezetnek egyetemi végzettséghez. Sok esetben azonban itt is megtaláljuk a törekvést, hogy az intézmény elérhető főiskolával vagy egyetemmel lépjen kooperációra (kredit kurzusok, kredit transzfer).

- A regionális főiskola kezdetben vagy elsősorban műszaki oktatási intézmény, amelyben naprakész szakképzést lehet szerezni azzal az ígérettel, hogy ez a környékbeli elhelyezkedésben segíteni fog. A regionális főiskola gyorsan és könnyebben vált főként olyan szakmákban (pl. szolgáltatás), amely inkább munka-, mintsem eszközigenyes. A regionális főiskola – legalábbis jelszavaiban és megfogalmazásaiban – a környék humán erőforrásának fejlesztéséhez járul hozzá.

- A politikai megfogalmazások (földrakóztatás, kiegyenlítés, értelmiségképzés, általános művelés, kultúraterjesztés stb.) nem vagy jóval ritkábban szerepelnek a megvizsgált félfelsőfokú intézmények kínálatában. Úgy tűnik, mintha – legalábbis a megvizsgált – a félfelsőfokú intézmények igyekeznének politikai szélárnyékban navigálni.

- Bár kimondottan a környékük szükségleteire orientálódnak, valójában ezek az intézmények nem a helyi közösség intézményei. Fönntartójuk sokkal inkább az ille-

tékes ország felsőoktatása (valamilyen formában, akár delegált pénzalapokkal is). Jórészt továbbá az Európai Unió különféle támogatásával indítanak programokat. E tekintetben úgy tűnik, mintha ezek az intézmények részben azért jöttek volna létre, hogy fogadassák az EU azon támogatásait, amelyek nem egyenesen a nemzeti oktatási rendszernek vannak elkülönítve (hiszen ilyen támogatások amúgy sem léteznek az EU-ban).

A regionális főiskola a kontinentális (európai) oktatáspolitikai jellemző produktuma (*Goedegebuure et al 1988; Hrubos 2000*). Ez az oktatáspolitikai innovativitás is, stabilizáló hatásában is valahol középtájon áll. Egyes korszakokban az innovativitás erősebb benne; ilyenkor új intézmények megszületésénél bábáskodnak a politikusok (norvég vagy svéd reform, *Gesamthochschule* az NSZK-ban, *polytechnics* az Egyesült Királyságban stb.). Máskor ismét a stabilitásra törekvés válik hangsúlyossá, s ekkor különös „házasságok” történnek (pl. *Universitaets-Gesamthochschule*, Kassel). Kellő politikai hátszél nélkül – amely jöhet alulról is, felülről is – ezt a politikát inkább passzív-törekvénynek jellemezhetnénk. Erőteljes támogatások idején mind a stabilitásra, mind a megújításra való képessége javul (új intézmények, új igények, helyi kezdeményezések, kapcsolódás a regionális fejlesztésekkel stb.).

Transzformáció és oktatás

Az elmondottak abban segítettek, hogy az oktatáspolitikák elemzésének főnti dimenzióit jelenítették meg, tették életszerűbbé és használhatóbbá. Ennek alapján a transzformációs oktatáspolitikákat is elhelyezhetjük a főnti dimenziókban. Azaz értékelhetjük őket aszerint, hogy mennyire sikerült megőrizniük és megújítaniuk az oktatásügyet. Ez az oktatáspolitikai kutatásának nagy és eddig itthon meglehetősen kiműveletlen területe még, amit egyetlen írással nem pótolhatunk. Inkább csak fogódzókat keresünk hozzá.

Michael Apple (2001) rámutat, hogy a transzformációs oktatásügyekben neo-liberális és neo-konzervatív nézetek kéz a kézben hódítanak, sajátosan összeszővődtek egymással.

„Új megegyezés kötött számos országban; egy új szövetség és hatalmi csoportosulás alakult ki, és befolyása növekszik az oktatásban és a szociális kérdésekben. Ebben a hatalmi csoportosulásban együttműködnek a tőke különféle csoportjai, akik elkötelezték magukat az oktatásügyi kérdések neo-liberális piaci megoldásai mellett, újkonzervatív értelmiségiek, akik a magasabb színvonalat és a közös kulturális kincseket féltik, népi fundamentalisták, akiket a szekularizáció és a népi hagyományok elvesztése aggaszt, és az új középosztály ifjú menedzserei, akik a mérés, elszámoltatás, általában az új professzionalizmus (menedzserializmus) hívei. Nyilvánvaló feszültségek és konfliktusok vannak e csoportok között, céljuk általánosságban mégis közös. Olyan oktatásügyi körülményeket akarnak kialakítani, amelyeket szükségesnek vélnek az erősödő nemzetközi versenyhez, a profithoz és a fegyelemhez, illetve amely segít visszatérni egy romantikus múltba, az idealizált családba és iskolába.” (*Apple 2001*)

Ezt a különös együttélést szerinte az teszi lehetővé, hogy a neo-liberalizmus és az újkonzervativizmus egyben mindenképp hasonlít egymáshoz: mindkét fölfogás felülről akarja megváltoztatni az oktatásügyet. Mark Olssen (*Mark Olssen 1996, id. Apple 2001*) szerint.

„A klasszikus liberalizmusban az államhatalom negatívumként jelent meg: az egyént kellett megvédeni az állami beavatkozásoktól. A neo-liberalizmusban viszont az állam szerepe pozitív, mert az állam alakítja ki a megfelelő piaci környezetet, amikor biztosítja a működéséhez szükséges feltételeket, jogi környezetet és intézményrendszert. A klasszikus liberalizmusban az egyénnek vele született természetes jogai vannak, és élni tud a szabadságával. A neoliberalizmusban viszont az állam propagálja a neki megfelelő egyén modelljét, a versengő és sikeres vállalkozót... A klasszikusból neoliberalizmussá válás során változott az egyénről alkotott kép: *homo economicusból* – aki egyéni érdekeit fölismeri és eszerint önálló dönt – *rugalmasan válaszoló* ember válik. Ehhez a megfelelő környezetet az állam biztosítja; cserébe arra bátorít, hogy merészen válaszoljunk az új meg új kihívásokra...”

Ha a transzformációs oktatáspolitikákat a bal-jobb, illetve közösség- vagy függetlenség elvű dimenzióban próbáljuk elhelyezni, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

- A transzformációs oktatáspolitikák jellegzetesen megkülönböztethetők aszerint, hogy az oktatás irányítói baloldali vagy jobboldali pártokhoz tartoznak, baloldalinak vagy jobboldalinak definiálják magukat. Ebből a szempontból a transzformációs oktatáspolitikák éppúgy változtak a kilencvenes évek során, mint ahogy az utódpártok, illetve a változások során kialakult új politikai képződmények cseréltek egymással helyet a parlamenti választások következményeképp, a kormányzati munkában.

- A transzformációs oktatáspolitikák többségükben közösségcentrikusak, akár bal-, akár jobboldaliaknak minősültek. A rendszerváltozással járó új kihívásokra (tömegesedés, nemzetköziesedés) többnyire központi, állami kezdeményezéssel reagáltak, akár neoliberais, akár újkonzervatív ihletésűek voltak.

- A transzformációs oktatáspolitikák a kilencvenes évek során ingaszerűen mozognak a szélsőségek és a közép között. A feszültségek nem a bal-, illetve jobboldali közösségelvű oktatáspolitikák között alakulnak ki, hanem sokkal inkább a mindkét irányú mérsékelt és szélsőséges változatok között. Bár a mérsékelt változatok (akár bal-, akár jobboldaliak) folyamatosan tolódni látszanak a közép felé, talán épp ezért szélsőségeik időről-időre drámaian fölerősödhetnek, sőt ellenpontoszthatják is őket.

- Függetlenségelvű oktatáspolitikákat főként az *ancien regime* rendszerváltó, reformista tagjai jelenítették meg. A rendszerváltozás közben – megmérkőzve a fönnálló hatalmi struktúrákkal – igyekeztek partnerséget kialakítani a hatalmi rendszer csúcsa és a legalsó szint (helyi társadalom, lakosság, civilek stb.) között. Társultak hozzájuk az autonómiára törekvő pedagógusok (professzionális értelmiség) is. Együtt kialakították a rendszerváltás egy illúzióját, amely az átalakulás során folyamatosan háttérbe szorult, sok esetben pedig végleg elveszni látszik.

A transzformációs oktatáspolitikákat mérlegelhetjük aszerint is, hogy mennyiben bizonyultak innovatívnak és stabilizálónak. Eszerint:

- A változások kezdetén a transzformációs oktatáspolitikák többsége alig vagy egyáltalán nem volt innovatív. Az oktatás irányítói – és a vitákban részt vevők – mindennütt csak azokat a nézeteket hangoztatták, amelyeket az 1980-as években alakítottak ki. Különbőség köztük a tekintetben tehető, hogy egyesek erősebben akarták őrizni a tradíciókat (visszafordulni a tradicionális megoldásokhoz), mások viszont visszaríadtak ettől.

- A kilencvenes évek folyamán az oktatásirányítók régi és új nemzedékei megtanulták, hogyan alkalmazkodjanak a megújult hazai és nemzetközi környezethez. Ennek megfelelően a transzformációs oktatáspolitikák innovativitása nőtt (esetenként látványosan is). A kilencvenes évek végére a legtöbb átmeneti társadalom oktatáspolitikája sikerrel visszhangozza az időszerű nemzetközi jelszavakat, kapcsolatban áll az aktuális szakértőkkel és kapcsolódik a nemzetközi struktúrákhoz – azaz többé-kevésbé kompatibilissá (nemzetközi jellegűvé) vált.

- Eközben az oktatáspolitikák megőrző, stabilizáló szerepe lényegesen nem változott, és ez folyamatosan sodródással fenyegetheti a transzformációs oktatáspolitikákat, különösen a jövőben.

- Ennek ellensúlyozására időről-időre fundamentalista oktatáspolitikák (alternatívák) is megfogalmazódnak. Ezek az oktatáspolitikák azzal igyekeznek megőrizni a hagyományos (népi, nemzeti, vallási stb.) értékeket, hogy inkább lemondanak a nemzetközi környezetbe való beilleszkedésről.

- Létezik természetesen még egy eshetőség: oktatáspolitikai stabilitás és innováció optimális összekapcsolása. Ez azonban jobbára csak elméleti lehetőség. Jelen összefüggésben inkább arra szolgál, hogy hozzá mérjük a különböző transzformációs oktatáspolitikákat, és értékítéleteket mondjunk róluk aszerint, mennyire közelítették meg ezt az eszményt.

Vajon összekapcsolhatók-e a modellek? Mondhatjuk-e például, hogy a jobb- vagy baloldaliság több innovativitást vagy ellenkezőleg: nagyobb stabilizáló hajlamot jelent? Történetileg összekapcsolhatók, hiszen a politikai hagyomány szerint balra a progresszívak vannak, jobbra pedig a konzerválók. Az 1980-as évek fejleményei azonban már összezavarták a képet. Nemcsak mert nehéz különbséget tenni a progresszivitásukban, hanem főként azért, mert az új irányítói nemzedékek mindig éppen az az ideológiai jelszóval lépnek porondra, amely még nem foglalt. Így aztán a változtatások sokkal inkább az új oktatásirányítói nemzedékek föltűnésén múlnak, mintsem az ideológián, amelyet magukénak tulajdonítanak. Annyi mindenesetre látszik a kilencvenes években, hogy az újítások és az átalakítás jobbára a jobboldali ideológiákkal föllépőkkel kezdődött meg (minthogy az előző évtizedek meg éppen baloldali ideológiák nevében teltek). Ez azonban nem több, mint a nemzedéki váltógazdaság egyfajta szabályszerűsége, és a csoportosulásokon belül szintén megtalálható.

Talán több mondható el az egyén-közösség dimenziójáról. Az legalábbis biztosan, hogy a kilencvenes években mind az innovatív, mind a stabilizáló oktatáspolitikai döntések a központon keresztül indultak el vagy öltöttek oktatáspolitikai formát. Úgyhogy ha ezt a tanulságot akarnánk a jövőbe vetíteni, akkor alighanem valamelyik

közösségetlvő oktatáspolitikának jóslhatnánk jövőt, bal- vagy jobboldalinak, inkább közelebb, semmint távolabb a centrumtól.

És ha álmodunk? Akkor persze alternatív – független, egyénközpontú – jövőről álmodunk; akár bal-, akár jobboldali kiadás.

KOZMA TAMÁS

IRODALOM:

- ALTBACH P. G. (ed) (1999) *Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Boston: Greenwood.
- APPLE M. W. (2001) „Comparing neo-liberal projects and inequality in education.” *Comparative Education* 37, 4: 409-23.
- BENCE Gy. (2002) „Hitomata és politikai tájoló.” *Népszabadság*, február 23.
- COHEN A. M. (1996) „Community college.” In: TUIJNAM A. C. (ed) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford etc.: Pergamon. pp. 631-38.
- CUNNINGHAM P. M. (1996) „Community education and community development.” In: TUIJNAM A. C. (ed) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Oxford etc.: Pergamon.
- FUCHS H-W (1996) *Zur modernisierungstheoretischen Analyse der Transformation des ost-deutschen Bildungssystems*. Hamburg: Universitaet der Bundeswehr
- HRUBOS I. & POLÓNYI I. (2002) *Az ismeretlen szak-képzés*. Budapest: Új Mandátum.
- KOZMA T. (1985) *Tudásgyár*. Budapest: Közgazdasági.
- KOZMA T. (et al) (ed) (2002) *Regionális egyetem*. (Kéziratok kutatási beszámoló.) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- LIPSET S. M. (1995) *Homo politicus*. Budapest: Osiris.
- LUKÁCS P. (2002) „Tömeges felsőoktatás globális versenyben”. *Magyar Felsőoktatás*, 2002/1–2.
- MÁRKUS E. (2002) *A Community College az amerikai szakirodalomban*. (Kéziratok beszámoló.) Budapest: Oktatókutató Intézet.
- MOURA CASTRO & LEVY D. (2000) *Myth, Reality and Reform*. Washington DC: Intercontinental Development Bank.
- OLSEN M. (1996) „In defence of the welfare state and publicly provided education.” *Journal of Education Policy* 11, 3: 337-62
- OSBORNE R. H. & MOLYNEUX F. H. (1981) *A Spatial Survey of Students in Higher Education in the East Midlands*. Nottingham: The University of Nottingham.
- RADÓ P. (2001) *Transition in Education*. Budapest: Open Society Institute.
- RIEDEL S. (2001) „Minderheitenpolitik im Prozess der EU-Erweiterung.” *Osteuropa* 2001/11–12.
- SHEARON R. W. & TOLLEFSON T. A. (1999) „Community colleges” In: MERRIAM S. B. & CUNNINGHAM P. M. (eds) *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco-London: Jossey-Bass, pp 316-31.